

Эмоции и образование в перспективе феминистских исследований

Волкова Светлана Владимировна – канд. пед. наук, доцент. E-mail: svetavolkov@ya.ru
Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия
Адрес: 185910, г. Петрозаводск, проспект Ленина, 33

***Аннотация.** В статье отражена одна из главных тенденций современной философии образования, получившая название «аффективный поворот». Опираясь на работы по истории образования и феминистские исследования, автор показывает, что эмоции выступают инструментами организации и контроля сознания, а также являются сферой социально и культурно конструируемых переживаний, воспроизводящих гендерные иерархии. Автор обращает внимание на противоречивый статус женщины в европейской образовательной традиции: с одной стороны, в роли учителя она должна с помощью “материнской любви” привить учащимся навыки эмоционального самоконтроля, а с другой стороны, воспринимается как носитель иррационального начала, представляющего угрозу социальному порядку. Автор отмечает, что в настоящее время тема взаимосвязи эмоций и образования приобрела универсальное значение, закрепившись в понятии «эмоциональная грамотность». Критическому рассмотрению подвергается способность к эмпатии, отмечаются трудности её формирования в рамках программ обучения эмоциональной грамотности.*

***Ключевые слова:** философия образования, эмоции, гендерные иерархии, «аффективный поворот», эмпатия, феминизм, феминистская педагогика, эмоциональная грамотность*

***Для цитирования:** Волкова С.В. Эмоции и образование в перспективе феминистских исследований // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 7. С. 119–127.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-119-127>

Введение

Не требует доказательства тот факт, что образование не ограничивается процессами передачи знания, трансляцией информации. Выступая социальным институтом, образование направлено на воспитание человека, что, в свою очередь, достигается путём научения индивида следовать нормам и ценностям, интериоризировать их и выполнять определённые социальные роли. При этом деятельность в соответствии с теми или иными социальными правилами и ролями не в последнюю очередь зависит от приобретённых индивидом паттернов, моделей эмоционального поведения. В самом деле, являясь сферой человеческих контактов и взаимодействий, образование богато палитрой самых разнообразных чувственно-эмо-

циональных реакций – как положительных (радость, удовольствие), так и отрицательных (гнев, стыд, страх). В рамках философии тема взаимосвязи эмоций и образования появляется и получает развитие приблизительно с начала 70-х гг. XX века, что свидетельствует об относительно недавней её истории [1; 2]. Примечательно, что интерес к данной теме коррелирует с определёнными изменениями в смежной с философией образования области – философии науки. Данный параллелизм не случаен. Дело в том, что, как замечают современные исследователи, на образование, его идеологию существенное влияние оказывает тот образ науки, который формируется средствами современной культуры и прежде всего философией. В самом деле, долгое время, а отчасти и по сей

день философское осмысление образования находилось под влиянием эпистемологии, считающей, что «мир объектов знания независим от человека как субъекта познания» [3, с. 145]. Однако распространение во второй половине XX века социокультурной версии философии науки, для которой мир объектов знания достраивается и перестраивается субъектом познания в конституирующих актах сознания, заставляет и при осмыслении феномена образования обратиться к идее конструируемости социальной реальности. К её элементам относятся и эмоции. Эта мысль уходит корнями в феминистскую педагогику 60–70-х гг. прошлого века [4] и получает новый импульс в связи с так называемым «аффективным поворотом» в современной философии образования [5]. Освещение данного поворота и станет целью настоящей статьи. Опираясь на ряд феминистских исследований, мы покажем, почему тема взаимосвязи эмоций и образования оставалась в тени философского интереса. Далее мы постараемся продемонстрировать, что эмоции являют собой сферу социально и культурно конструируемых феноменов, воспроизводящих гендерные иерархии. Наконец, мы проследим, как тема взаимосвязи эмоций и образования, актуализированная феминистскими философами и историками, приобрела сегодня универсальное значение, закрепившись в понятии «эмоциональная грамотность».

Женщина в европейской культуре: исторический экскурс

Образование рассматривалось (и продолжает рассматриваться) во многих философских исследованиях прежде всего с точки зрения культивирования разума как главной познавательной способности человека. Это связано со спецификой западноевропейской культуры, в рамках которой дихотомия «разум (мышление, интеллект) – тело (чувства, эмоции)» издавна функционировала с ценностным приоритетом первого элемента. При этом чувственно-эмоциональное нача-

ло ассоциировалось прежде всего с женской природой, а сама женщина на долгое время оказалась лишена доступа к сферам образования и науки. В этой связи проблематизация дихотомии «разум – тело» и, как следствие, актуализация темы эмоций в сфере образования едва ли возможны вне реконструкции гендерного контекста – без осмысления тех идейно-теоретических факторов, которые послужили основанием для исключения женщины из сферы образования.

Для понимания специфики места и роли женщины в европейском обществе и культуре ключевое значение имеют античные космологические идеи, а также христианские креационистские представления. Так, в античном мире различие между полами мыслилось как отражение глубинных космологических принципов, пронизывающих не только тело мужчины и женщины, но и мир как таковой. Согласно Аристотелю, Гиппократу, Галену человеческое тело состоит из четырёх соков, соответствующих четырём элементам космоса: кровь, подобно воздуху, горячая и влажная, флегма, подобно воде, холодная и влажная, жёлтая слизь, подобно огню, горячая и сухая, а чёрная слизь, подобно земле, холодная и сухая. В соответствии с данными воззрениями сухие и горячие жидкости (и коррелирующие с ними элементы), являясь активными, движущими началами, конституируют мужественность, а холодные и влажные, выступая пассивными и движимыми, образуют женственность. При этом важно, что данные жидкости (и элементы) мыслились как находящиеся в отношении иерархической субординации: теплота воспринималась как бессмертная субстанция жизни, а сухие и горячие жидкости (элементы) главенствовали над холодными и влажными. Как это ни странно, но в рамках данной космологии считалось, что как по виду, так и по количеству, женское тело подобно мужскому, но из-за нехватки у женщин тёплого элемента (сухих и горячих жидкостей) в теле женщины и мужчины установились такого рода

различия, которые и сделали женщину существом менее совершенным.

Пришедшее на смену Античности Средневековье привнесло некоторые новые контексты в осмыслении оппозиции «мужское – женское», не отменив, однако, ценностного приоритета первого элемента над вторым. По мысли Бл. Августина, как мужчина, так и женщина, будучи сотворёнными по образу Божьему, являются носителями разумной души. При этом сам по себе разум не имеет пола; опасность оказаться запятанным страстями, чувственными порывами существует как для мужчины, так и для женщины. Однако христианский императив усмирения чувственности ради спасения души порождал различные, подчас противоположные интерпретации. Так, например, схоласты утверждали, что в рамках ценностной иерархии мужчина стоит выше женщины, ибо он сотворён Богом первым. Философ начала XVI в. Агриппа Неттесгеймский, наоборот, полагал, что, коль скоро женщина сотворена последней, она и выступает главным произведением Бога и поэтому превосходит мужчину. Последнее мнение, однако, было скорее исключением, магистральным стало представление о том, что в земной жизни душа женщины безнадёжно испорчена, ущербна, и только в загробной жизни она может получить моральное преображение.

В общем, по оценкам современных исследователей, аристотелевско-галеновские представления о женщине сохраняли своё значение вплоть до конца XVI в. [6, р. 15–16; 7, р. 163]. В XVIII столетии, в результате появления анатомических измерений женского и мужских тел, скелет женщины изображался с подчеркнуто увеличенным тазом и небольшим черепом, тем самым закреплялось представление о ней как существе, вынашивающем и рожающем детей. Кроме того, в физической антропологии, возникшей в середине XIX в., различия между полами оказались увязаны с расовыми различиями. Так, учёные, не сомневающиеся в превосходстве белой расы над остальными, перенесли это

превосходство на отношения полов. Считалось, в частности, что женщины должны занимать такое же подчинённое положение по отношению к мужчинам, как негры по отношению к европейцам. Популярным и распространённым было также мнение о том, что женский мозг меньше и легче, чем мужской, и потому женщины обладают менее развитыми интеллектуальными способностями, чем мужчины [8].

Предпринятый нами краткий исторический экскурс ясно показывает, что представление о нехватке у женщины рациональности и, как следствие – её избыточной эмоциональности стало основанием для исключения её из сферы образования. Даже если мы обратимся к более позднему периоду – второй половине XIX столетия, когда женщины наконец получили доступ к высшему образованию, то и в этом случае мы увидим, как разум и эмоции отражают и воплощают определённые культурные нормы и ценности, вовлекая женщину в сферу того, что М. Фуко назвал «дисциплинарной властью», – в специфическую форму управления индивидом путём воспитания в нём навыков самоконтроля и самоцензуры [9]. Так, в одном из учебников для учителей рубежа XIX–XX вв. помещена специальная глава, где обсуждается вопрос о том, как должны поощряться и наказываться те или иные эмоции учащихся. В отношении, например, гнева, который трактуется как физиологическое и психическое потрясение, вызванное переживанием нанесённого личности вреда, говорится, что учитель должен прежде всего успокоить ребёнка, вернуть его в нормальное физическое и психическое состояние. Учитель должен показать пагубное влияние гнева, объяснить, что гнев истощает жизненную энергию, причиняет боль и беспокойство окружающим. Учителю следует апеллировать к воле ребёнка, ибо человек должен быть хозяином, а не рабом своих страстей [10, р. 35]. Хотя в роли учеников в данных наставлениях подразумеваются оба пола, в случае девочек рекомендации приобретают

особый, дополнительный смысл. Девочка, не научившаяся управлять собственными эмоциями, едва ли сможет впоследствии управлять домашним хозяйством, а между тем причины многих социальных бед не в последнюю очередь связаны с отсутствием должного порядка в семье. Таким образом, требование эмоционального контроля, обращённое к девочке, оказывается проводником той социальной роли, в соответствии с которой существование женщины обретает смысл лишь через действия по поддержанию домашнего очага. Подобно тому как мать демонстрирует ребёнку пример эмоционального контроля, так и учитель должен выступать образцом выдержанного темперамента. В этой связи не случайно, что примерно с последней четверти XIX в. в США и других западных странах женщины всё чаще выступают в роли учителя начальной школы [11, р. 43]. От женщин-учителей ждут, что они обучат детей навыкам саморегуляции, используя для этого не аппарат насилия, а заботу и любовь. Эта педагогика любви выступает своего рода коррелятом ценностей формирующейся представительной демократии, задача которой – воспитать таких граждан, которые бы свободно, а не по принуждению подчинялись существующему социальному порядку [12, р. 206]. Впрочем, справедливости ради следует заметить, что не любая женщина рассматривается как изначально готовая, предрасположенная к тому, чтобы выступать в роли учителя и прививать моральные добродетели подрастающей молодёжи. Речь шла о женщине белой расы, представительнице среднего класса и протестантского вероисповедования.

Вместе с тем нельзя не обратить внимания на определённую двойственность, характерную для осмысления статуса женщины в этот период. С одной стороны, как уже говорилось, женщина в роли учителя должна была с помощью материнской любви и заботы привить учащимся навыки эмоционального самоконтроля. С другой стороны, женщина продолжала воспри-

ниматься в духе древней, античной традиции как носитель иррационального начала, представляющего угрозу социальному порядку. Дело в том, что свойственная женщине добродетель любви связана прежде всего со спецификой частной, домашней сферы, и она может выступить препятствием на пути воспитания у учащихся чувства справедливости, требующего подчинять частные, семейно-родственные интересы универсальным, общественным [12, р. 23]. Кроме того, следует отметить ещё одно обстоятельство. В связи с развитием в XIX в. психиатрии устойчивое распространение получили представления о том, что такое часто наблюдаемое у женщин расстройство, как истерия (а также и бесплодие), является во многом следствием энергетических затрат, которых требует образование. Подобные представления способствовали изоляции женщин, ограничивающей возможности получения ими высшего образования, а также возможности доступа к различным академическим учебным программам, замыкая их образовательную сферу обучением домоводству.

Интенсивное развитие на рубеже XIX–XX вв. индустриального общества, рост народонаселения повлекли за собой централизацию и бюрократизацию школьного образования. Данные процессы принесли в сферу образования понимание учителя по аналогии с управляющим производством, фабрикой, а учащихся – как своего рода материала, ресурса. Для определения качества последнего было введено тестирование, в том числе IQ-тест. При этом главным признаком должного развития личности стало воплощение ею ценностей социальной полезности и эффективности, демонстрируемых в трудолюбии. Тема эмоционального контроля в индустриальном обществе обрела актуальность и смысл в рамках движения за психическую гигиену (Д. Прескотт, М. Шерман). Основанная в 1909 г. национальная комиссия по психической гигиене называла главным злом того времени психические бо-

лезни, неразвитость, неприспособленность личности к окружающим условиям. Причиной данного обстоятельства являлось, по мнению психологов и педагогов, несоответствие между ростом желаний и потребностей, инициированных развитием рыночной экономики, и возможностями человека по их удовлетворению. Бурные эмоциональные реакции, всплески рассматривались уже не как проявления человеческой греховности, а как патологическая симптоматика, нуждающаяся в научном контроле и коррекции. Как отмечают исследователи, в роли проводников и объектов политики психической гигиены в сфере образования стали женщины [13, р. 126]. Так педагогика любви, основанная на моральной добродетели, объединившись с научным психиатрическим дискурсом, призвала к снижению давления на учащихся, к созданию мягкой, непринуждённой классной обстановки, к формированию взвешенного, сбалансированного отношения учащихся к своим желаниям, потребностям.

Феминистская педагогика: воспитание эмоциональной грамотности

Примерно к середине XX в. движение за психическую гигиену затухает, но не исчезает. Проблема социального контроля эмоций и образования получает новый импульс во второй половине века. Безусловно, мощнейшим стимулом к тематизации взаимосвязи эмоций и образования стала феминистская волна в США на рубеже 1960–70 гг. Движение против домашнего насилия, требование государственного финансирования убежищ для женщин, подвергшихся побоям в семье, требование легализации права на аборт – всё это способствовало экстернизации внутреннего и индивидуального чувственно-эмоционального опыта, придания ему социально-политического статуса. Лозунг «Личное – это политическое» становится лейтмотивом феминистских настроений, а в фокусе внимания оказывается воспитание сознания – теория и практика,

нацеленные на совместный критический анализ эмоций как феноменов, воплощающих в себе транслируемые культурой социальные иерархии и гендерные роли. Теория и практика воспитания сознания легли в основу феминистской педагогики. В рамках последней центральной выступает идея о необходимости осознания чувственно-эмоционального опыта. Это осознание, между прочим, открывает одно из главных противоречий женского существования: утончённая способность чувственного восприятия не в последнюю очередь является продуктом репрессивных патриархальных практик. Данная способность выступает одновременно основанием и для вытеснения женщин на периферию социальной сферы, и для привлечения её к участию в роли воспитателя. В целом в рамках феминистской педагогики подвергается критике патриархальная атмосфера в высшем образовании. Пионеры феминистской педагогики придают особое значение культивированию в классе атмосферы взаимоуважения, доверия, акцентируют внимание на необходимости усиления различных форм сотрудничества, подчёркивают значимость интеграции когнитивного и аффективного начал в образовательном процессе [14].

Последнее обстоятельство представляет особый интерес. Тот факт, что эмоции и разум являются не антагонистическими, а взаимодополняющими началами, стал предметом активных размышлений в современной когнитивной науке и послужил стимулом к появлению программ «эмоциональной грамотности». Распространившиеся примерно с начала 1990-х гг., они охватывают ряд умений и навыков, формируемых обычно в рамках таких школьных тем, как «Разрешение конфликтов», «Самопознание», «Социальное развитие» и др. Речь идёт, например, об умении выражать эмоции и распознавать их на лице собеседника. Так, учитель на одном из уроков попросил четырёх учеников произнести перед классом фразу «Сегодня понедельник» с оттенками разочарования,

злости, стыда, страха. Одна из целей задания – показать сложность понимания эмоций на основе интонации, движения лицевых мышц и т.д. Далее для понимания богатства палитры человеческих чувств учащимся (10–12 лет) было предложено дополнить список так называемых базовых эмоций (гнев, грусть, страх, удовольствие, удивление, отвращение, стыд, любовь). Расширенный список включил: безнадежность, отчаяние, застенчивость, дружелюбие, печаль, разочарование, счастье, сердитость и т.д. Наконец, к числу навыков, формируемых программами эмоциональной грамотности, относятся умение оценивать личные качества человека, контролировать эмоции, разрешать конфликтные ситуации, вести диалог.

Как правило, введение программ эмоциональной грамотности обусловлено желанием учителей, школьной администрации, родителей купировать распространение в школе физического, психологического насилия, наркомании, подростковой беременности. Безусловно, можно приветствовать усилия психологов и педагогов, направленные на то, чтобы объяснить школьникам важную роль в социальной жизнедеятельности ценностей искренности, отзывчивости, уважения и др. В то же время нельзя не отметить и проблемную сторону подобных программ. Концептуально-теоретическую основу многих из них составляет когнитивная наука, рассматривающая эмоции как проявление универсальной нейробиологической природы человека, и поэтому социокультурные факторы не всегда оказываются в центре внимания. Между тем они очень важны, ибо имеют формообразующее влияние на эмоции. Среди способностей, формируемых в рамках программ эмоциональной грамотности, особого внимания заслуживает эмпатия. Как правило, сегодня задача развития у учащихся эмпатии решается через приобщение последних к чтению художественной литературы, просмотру фильмов. Для того чтобы эмпатия не расходилась с готовно-

стью субъекта помочь другому, с чувством ответственности, требуется вовлечение учащихся в реальный, живой опыт. Например, демонстрация фильма или чтение произведения, рассказывающих об ужасах Холокоста, политических репрессий, должны сопровождаться встречами учащихся со свидетелями этих событий. Кроме того, само обращение к художественной литературе как средству развития эмпатии будет продуктивно тогда, когда процесс чтения станет для читателя опытом борьбы с тем, что мешает ему самому стать свидетелем рассказываемых событий, например, опытом борьбы со страхом перед собственной уязвимостью, опасениями оказаться на месте рассказчика. Для такого опыта чтения, который среди современных философов и педагогов получил название «чтение как свидетельствование» [15], чрезвычайно важным является признание читателем в современной ему действительности обстоятельств, аналогичных тем, о которых говорит художественный текст, а также готовность читателя взять на себя долю ответственности за существование этих обстоятельств и их устранение.

В контексте сказанного полезно обратиться к тому, что Ф. Сибургер назвал «возмутительным» и «защитным» гневом. Субъект испытывает гнев возмущения, когда он переживает несправедливость по отношению к себе или другому субъекту, а защитный гнев испытывает как реакцию на угрозу, подрывающую привычные для него убеждения, его идентичность [16, р. 44–45]. Учитывая, что одной из главных целей образования является воспитание способности к рефлексии – критическому осмыслению и переосмыслению устоявшихся представлений о себе и мире, понятно, что защитный гнев выступает мощным препятствием на пути её формирования. Данное обстоятельство наглядно проявляется на примере включения в программу государственных школ США тем, связанных с терпимостью к людям с нетрадиционной сексуальной

ориентацией [17]. Обсуждение подобного рода тем сопровождалось эмоциональной неприязнью, отторжением как со стороны педагогов, так и со стороны учащихся, ибо затрагивало представления, несовместимые с идентичностью их носителей.

Заключение

Обобщая сказанное, обратим ещё раз внимание на некоторые ключевые моменты. Безусловно, мнение о том, что эмоции представляют сферу сугубо частного, субъективного опыта, локализованного в индивидуальной психике, ошибочно. В действительности, как мы постарались показать, эмоции являются областью социально и культурно конструируемых переживаний. На сегодняшний день можно назвать две дискурсивные практики, а именно религию и науку, которые в западноевропейской культуре стали своего рода каналами для трансляции и циркуляции ценностей и норм, формирующих правила эмоционального поведения. Причём, как мы видели на примере истории образования, эмоции, во-первых, интерпретировались как инструменты организации и контроля человеческого сознания, а во-вторых, поддерживали и воспроизводили определённые гендерные иерархии. В то же время благодаря развитию когнитивной науки и феминистской педагогики понятие эмоциональной грамотности приобрело универсальный смысл, и в учебных планах школ и университетов стали появляться курсы по обучению эмоциональной грамотности. И, наконец, ещё одно обстоятельство, на которое следует обратить внимание. В современном обществе и культуре широкое распространение получили электронные технологии. Интенсивная циркуляция визуальных образов, осуществляемая с помощью электронных медиа, активизирует страсть к потреблению, порождает эффект легкодоступности восприятия окружающего мира, как если бы мир всегда уже был в наличии, был развёрнут и подан для

восприятия. В действительности, однако, купаясь в образах, современный человек может и не подозревать, что он удалён от мира как переживаемой реальности. Насыщенность виртуального пространства образами насилия, жестокости может оборачиваться глухотой к страданиям реальных людей. Вот почему программы обучения эмоциональной грамотности и, в частности, формирования способности к эмпатии, приобретают сегодня столь важное значение.

Литература

1. *Green M.* Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age. Belmont CA: Wadsworth Publishing Company, 1973. 308 p.
2. *Schrag F.* Learning What One Feels and Enlarging the Range of One's Feelings // *Education Theory*. 1972. Vol. 22 (4). P. 382–394. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1972.tb00574.x>
3. *Сапунов М.Б., Полонников А.А.* Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 12. С. 144–158.
4. *Суковатая В.* Феминистская педагогика как практика мультикультурализма // *Высшее образование в России*. 2004. № 10. С. 147–150.
5. *Boler M., Zembylas M.* Interview with Megan Boler: From Feminist Politics of Emotions to the Affective Turn // *M. Zembylas, P. Schutz (ed.). Methodological Advances in Research on Emotion and Education*. USA: Springer, 2016. P. 17–31.
6. *Riley D.* Am I That Name?: Feminism and the Category of «Women» in History. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1985. 126 p.
7. *Schiebinger L.* The Mind Has No Sex?: Women in the Origins of Modern Science. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989. 357 p.
8. *Russett C.E.* Sexual Science: The Victorian Construction of Womanhood. Cambridge: Massachusetts, 1989. 245 p.
9. *Фуко М.* Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999. 480 с.
10. *Boler M.* Feeling Power: Emotions and Education. New York: Routledge, 1999. 235 p.
11. *Grumet M.* Bitter Milk. Amherst: University of Massachusetts Press, 1988. 235 p.
12. *Pateman C.* The Disorder of Women. Stanford: Stanford University Press, 1989. 228 p.

13. Cohen S. The Mental Hygiene Movement, the Development of Personality and the School: The Medicalization of American Education // History of Education Quarterly. 1983. Vol. 2. P. 123–149. URL: <https://doi.org/10.2307/368156>
14. Learning our way: Essays in feminist education. C. Bunch, S. Pollack (Eds.). Trumansburg: The Crossings Press, 1983. 334 p.
15. Felman Sh., Laub D. Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History. London: Routledge, 1992. 312 p.
16. Seeburger F. Emotional Literacy: Keeping Your Heart. New York: Crossroad Publishing Company, 1997. 180 p.
17. Garber L. Tilting the Tower: Lesbians, Teaching, Queer Subjects. New York: Routledge, 1994. 256 p.

Статья поступила в редакцию 30.06.18

После доработки 03.02.19; 06.05.19

Принята к публикации 19.06.19

Emotions and Education through the Prism of Feminist Theories

Svetlana V. Volkova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: svetavolkov@ya.ru
 Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia
 Address: 33, Lenin prosp., Petrozavodsk, 185910, Russian Federation

Abstract. The article reflects one of the main trends of the modern philosophy of education – the “affective turn”. Drawing upon researches into the history of education as well as feminist theories, the article seeks to understand emotions as means for controlling consciousness, as well as the sphere of socially and culturally constructed experiences that reproduce gender hierarchies. The ambivalent status of a woman in the European educational space is underlined. On the one hand, a woman as a teacher should instill the skills of emotional self-control in students, surrounding them with maternal love. But, on the other hand, a woman was traditionally conceived as a bearer of an irrational principle that puts society and public interests at risk. The author concludes that at the present stage the theme of the relationship between emotions and education has acquired universal significance as a part of a concept of emotional literacy. The ability to empathy and the difficulties of its developing within the framework of emotional literacy training programs are under scrutiny.

Keywords: philosophy of education, emotions, gender hierarchies, “affective turn”, feminist approach, feminist pedagogy, empathy, emotional literacy

Cite as: Volkova, S.V. (2019). Emotions and Education through the Prism of Feminist Theories. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 7, pp. 119–127. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-119-127>

References

1. Green, M. (1973). *Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age*. Belmont CA: Wadsworth Publishing Company, 308 p.
2. Schrag, F. (1972). Learning What One Feels and Enlarging the Range of One's Feelings. *Education Theory*. Vol. 22 (4), pp. 382–394. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1972.tb00574.x>
3. Sapunov, M.B., Polonnikov, A.A. (2018). Academic Subject Problem: Epistemological Crisis and Its Overcoming. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 12, pp. 144–157. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Sukovataya, V. (2004). [Feminist Pedagogy as a Practice of Multiculturalism]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 147–149. (In Russ.)

5. Boler, M., Zembylas, M. (2016). Interview with Megan Boler: From Feminist Politics of Emotions to the Affective Turn. In: M. Zembylas, P. Schutz (Eds.). *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*, USA: Springer, pp. 17-31.
6. Riley, D. (1985). *Am I That Name?: Feminism and the Category of «Women» in History*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 126 p.
7. Schiebinger, L. (1989). *The Mind Has No Sex?: Women in the Origins of Modern Science*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 357 p.
8. Russett, C.E. (1989). *Sexual Science: The Victorian Construction of Womanhood*. Cambridge: Massachusetts, 245 p.
9. Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Vintage Books, New York. (Russian Translation: Moscow: Ad Marginem, 1999. 480 p.)
10. Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge, 235 p.
11. Grumet, M. (1988). *Bitter Milk*. Amherst: University of Massachusetts Press, 235 p.
12. Pateman, C. (1989). *The Disorder of Women*. Stanford: Stanford University Press, 228 p.
13. Cohen, S. (1983). The Mental Hygiene Movement, the Development of Personality and the School: The Medicalization of American Education. *History of Education Quarterly*. Vol. (2), pp. 123-149. URL: <https://doi.org/10.2307/368156>
14. Learning Our Way: Essays in Feminist Education. (1983). C. Bunch, S. Pollack (Eds.). Trumansburg: The Crossings Press, 334 p.
15. Felman, Sh., Laub, D. (1992). *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History*. London: Routledge, 312 p.
16. Seeburger F. (1997). *Emotional Literacy: Keeping Your Heart*. New York: Crossroad Publishing Company. 180 p.
17. Garber, L. (1994). *Tilting the Tower: Lesbians, Teaching, Queer Subjects*. New York: Routledge, 256p.

The paper was submitted 30.06.18

Received after reworking 03.02.19; 06.05.19

Accepted for publication 19.06.19